

戦後改革期 I F E L における道徳教育方法改革構想 - 教育指導講座の研究収録に焦点をあてて -

後藤正矢
東京未来大学 こども心理学部

本稿の主題は、IFEL における道徳教育方法改革の構想を明らかにすることである。そのために第 5-6 期 IFEL における教育指導講座の研究収録を史料に、当時、IFEL 内でどのような議論が行われ、どのような研究成果が提出されたのかを検討した。その結果、デューイを中心とした米国の新教育からの強い影響がみられた。教育方法についても、戦前の教育からの転換として、外面的に秩序づけるのではない「内面的秩序化」や、学習者中心主義への転換、教授・訓練を昇華させ、子どもたちの日常に近接させた「学習」などによる道徳教育への転換を構想していた。しかし、これらはガイダンス理論を基盤に道徳教育に限定しない形で構想したものであったり、生活指導の必要な課題状況にある子どもへの道徳指導の方法であったりした。また、修身科復活問題や道徳教育と社会科との関係についての言及はみられなかった。当時の論争的、喫緊の課題に IFEL が積極的な主張を示せなかったことは、I F E L における道徳教育方法改革の提言としての限界である。

キーワード：IFEL (教育指導者講習)、戦後改革、道徳、教育方法、ガイダンス

1. はじめにー主題と先行研究ー

本稿の主題は、IFEL における道徳教育方法改革の構想を明らかにすることである。そのために第 5-6 期 IFEL における教育指導講座の研究収録を史料に、当時、IFEL 内でどのような議論が行われ、どのような研究成果が提出されたのかを検討する。その際、特に教育方法改革構想に着目する。当時の教育学研究者たちが、修身科教育をどのように省察し改革しようとしていたのかを明らかにするためである。IFEL に焦点をあてる理由は、これまでの道徳教育史研究において IFEL を扱った研究が、ごく少ないからである。

IFEL とは、the Institute for Educational Leadership の頭文字をとったものであり、日本語名称は教育長等講習、後に教育指導者講習である。IFEL は占領軍の教育担当セクション CIE (Civil Information and Education Section 民間情報教育局) の強いリーダーシップで開始されたワークショップ型の講習会で、全国の大学を会

場に 1948 年 10 月から 1952 年 12 月にわたって全 9 期の会期で開催された。講習への参加者は、延べ 9000 名を超えた大規模なもので、CIE が占領政策で最も力をいれたもののひとつである。初期は CIE の強い指導によって開催され、会期を経るにつれ日本側に開催のリーダーシップが移譲されていった。IFEL では、すべての講習において参加者たちが研究した内容を記した研究収録が作られた。その数は 110 種類のべ 32,000 冊にのぼり、参加者や教員養成大学における教育・研究に使われた⁽¹⁾。戦後における教育指導者たちの大規模な研修・研究会は IFEL 以外なく、この参加者が戦後教育学や教員養成を担ったことを鑑みても、IFEL が戦後教育に与えた影響は重大である⁽²⁾。

各会期を高橋寛人の先行研究⁽³⁾をベースに時期区分すると、第 1-4 期 (1948-1949 年度) が前期 IFEL、第 5-8 期 (1950-1951 年度) が後期 IFEL、第 9 期 (1952 年度) は、後期後 IFEL と位置づけられる。このように区分けできる理由は

以下の通りである。前期は、教育長等講習とよばれ CIE や文部省が中心となって、教育長・指導主事といった戦後の新しい教育リーダーを養成しようとした。後期は教育指導者講習と日本語名称が変更され、米人講師も参加したものの、各大学へと運営主体が移され、新制大学で教員を務める者たちの再教育を主な目的とした。第 9 期 IFEL は占領終結後に行われ、米人講師は参加しておらず、CIE も関与していない。文部省がまとめた「IFEL 小史」は、日本語と英語の併記で、IFEL の成果についてまとめた小冊子であるが、これに第 9 期は掲載されていないことから、それまでの IFEL と第 9 期は明らかに性質が異なる。そのため、後期後とした。

IFEL を扱った先行研究では、以下のようなことが明らかになっている。

高橋の研究によれば、IFEL の中核とされた活動はワークショップであり、この活動を通して、参加者同士、参加者と米人講師が相互に交流することで、民主主義を体験的に理解する機能をもっていた⁽⁴⁾。その機能からも CIE は IFEL を重視しており、多くの参加者も IFEL を振り返る際、この自主的・民主的な研究活動を意義深く評価している⁽⁵⁾。

また、高橋は次のことも明らかにしている。IFEL で研修・研究された教育学は米国流のものであり、「観察・参加・実習」を重視して教育の実際から出発する実証的・実践的な教育学研究を日本に根付かせようとした、すなわち、日本の観念的な教育学を根本的に転換させようとするものであった⁽⁶⁾。

他にも、教育心理学、教育社会学、図書館情報学、幼児教育、教育養成などの分野や、国語教育、算数教育、家庭科教育など教科に関する IFEL についての先行研究があるものの、道徳教育についてはこれまでになかった。

これまで研究対象とされなかった理由として規模の小ささという要因が考えられる。先行研究が存在する上記の分野については、教育心理学講座、家庭科教育講座のようにその分野そのものを IFEL の主要な研修・研究対象とする講座が開かれているが、道徳教育のみに焦点を絞って主な対象とした IFEL は開催されなかった。第 5-6 期 IFEL では、教育原理講座と教育指導(ガイダンス)講座で道徳教育について研究されている。

規模の小ささ故、IFEL の道徳教育研究は注目されなかったとしても、戦後改革期に新制大学において実際に教員養成を担う教育学教員たちが道徳教育についてどのような考えをもっていたか、米国教育学の影響を受けながらどのような研究を行い、成果を発表したかを明らかにすることは IFEL の重要性を鑑みると意義がある。

そこで、筆者は先行して、教育原理講座の研究収録を主な史料として、IFEL における道徳教育方法の改革構想の一端を明らかにし別稿にて発表した(その成果の概要は次節に示す)。本稿は、研究対象を教育指導講座へと移し、教育原理講座に焦点を当てた別稿と相互に補完することで第 5-6 期 IFEL における道徳教育方法改革構想をさらに明らかにしようとするものである。

さて、第 5-6 期 IFEL は 1950 年 9 月から 1951 年 3 月に行われた。周知の通り、占領軍から 1945 年 12 月 31 日に修身科停止の指令が出ており、修身科は停止中である。1950 年に天野貞祐文相の発言から修身科復活論争が起こり、その後 1958 年に道徳の時間が設置されるに至っている。

本稿で焦点をあてる 1950 年前後の戦後道徳教育改革についての主な先行研究を整理すると、以下のようなことが明らかになっている。

万羽晴夫は、戦後日本の道徳教育の出発は修身教育批判の不徹底を特徴としており、政策側の

修身教育批判は、主として教授方法レベルでの批判に終始し、「形式主義」「画一性」「注入主義」が主に批判されて、修身教育を支えた価値的内容や国家との関係は積極的に批判されなかったとしている⁽⁷⁾。

貝塚茂樹は、従来の道徳教育史研究が社会科設置による時期を「社会科による」あるいは「社会科を中心とした」道徳教育を目指した時期であると整理してきたことに対して修正を迫っている。そもそも、1945 年 12 月 31 日に占領軍より出された、いわゆる「三教科停止指令」は、修身科の教科としての改訂再開を前提としており、社会科の設置を主導した CIE は道徳教育としての役割を社会科に期待していたとはいえず、道徳教育は全教科でなされるべきであるという前提に立ち、社会科はその 1 つに数えられるに過ぎなかった。貝塚はこのような CIE の姿勢と、文部省による「社会科による」あるいは「社会科を中心とした」道徳教育への期待とその模索との、明確な「温度差」を指摘している⁽⁸⁾。

また貝塚は、天野貞祐の発言に端を発したいわゆる「修身科」復活問題について、従来の研究で把握されてきた天野の修身科復活の構想は「世論」の反撃により挫折したという理解についても修正を迫っている。貝塚は新聞社説や世論調査の結果を根拠として「世論」はそれほど冷淡ではなく天野の構想が一定の支持を集めていたことを明らかにしている⁽⁹⁾。

さらに貝塚は、CIE が占領当初から教育勅語の取扱い問題を含めて道徳教育問題の対応に消極的であり⁽¹⁰⁾、本稿で焦点をあてる占領後期においても「修身科」復活問題を含め関心は示しつつも政策的な関与にまで及ぶものではなかったとしている⁽¹¹⁾。

荒木寿友は、教育方法論史の観点から、戦後改革期の修身科批判の問題点を、教育方法上の価値の「教え込み」批判に偏向したことであるとし、

戦後日本の道徳教育方法は徳目主義の呪縛から今なお解放たれていないとする⁽¹²⁾。

以上の先行研究を踏まえて具体的な問いを挙げると、以下ようになる。

第 1 に IFEL における米国からの影響と参加者たちの受容についてである。IFEL は、CIE の強いリーダーシップのもと米人講師を招いて始まった。前述の通り、第 5-6 期 IFEL は各大学へと運営主体が移されており、初期に比べて CIE の影響は少ないが、米人講師は参加している。先行研究によって CIE は道徳教育改革に積極的でなかったことが明らかとなっているのに対して、IFEL の先行研究では IFEL が(特に初期は)米国流の教育学を学ぶ場であったことが明らかになっている。道徳教育についての IFEL における米人講師の影響とその受容はどうであろうか。

第 2 に戦前の道徳教育方法をどのように省察し、どのような教育方法を提案しているかである。IFEL は修身科教育方法の「教え込み」や、徳目主義をどのように省察し、教育方法をどのように改革することを提案しているのだろうか。米国教育学に習って民主主義的、経験主義的な道徳教育方法が研究されたのであろうか。

第 3 に修身科復活問題に対して IFEL ではどのような研究がなされたのかである。第 5-6 期 IFEL の開催時期はちょうど天野発言の時期と重なる。天野発言や、それを取り巻く「世論」の中にあって、当時の教育学者たちは IFEL においてどのような研究を行いどのような主張をしているのだろうか。

第 4 に道徳教育と社会科との関係についてどのような研究がなされたのかである。先行研究における CIE と文部省の間の「温度差」の中で、IFEL の「温度」はどのように位置づくのだろうか。これについては、社会科教育の IFEL を考慮に入れる必要があることは当然であるが、本稿でも検

討したい。

さて、本稿では、第 5-6 期 IFEL の教育指導講座の研究収録を史料として当時の日本の教育学研究者が道德教育をどのように議論し、特に教育方法面でどのような研究成果を提出したのかを明らかにしていく。その前に、まず、本研究に先行して行い、発表した教育原理講座に焦点を当てた研究の成果を整理する。その後、本稿の主な焦点である、教育指導講座について検討し、最後に、教育原理講座・教育指導講座を総合して、第 5-6 期 IFEL における道德教育方法改革構想の全体像を明らかにする。

2. 教育原理講座における道德教育研究

前節における具体的な 4 つの問いについて、教育原理講座における改革構想を検討した結果、以下のようなことが明らかになった⁽¹³⁾。

第 1 の IFEL における米国からの影響と参加者たちの受容については、ロサンゼルス⁽¹⁴⁾の道德教育方針からの強い影響とその全面的ともいえる受容をみることができた。教育原理講座の研究では、ロサンゼルス⁽¹⁵⁾の道德教育「指導書」を紹介し、その記述とほぼ同様の方針を IFEL の研究成果として発表している。CIE からの影響はほとんどなかった道德教育改革という先行研究に、IFEL においては教育方法・教育内容(徳目)ともに米国からの影響が大きかったという知見を加えることができた。ただし、この米国からの影響やその受容は IFEL 内に留まっている。

第 2 の戦前の道德教育方法をどのように省察し、どのような教育方法を提案しているかについては、「外面的律法性と、一方的訓育性」⁽¹⁴⁾についての反省がみられ、民主主義に立脚した教育を行おうという理念がみられるものの、教育方法の具体的な改革方策はみられなかった。「教え込み」批判に終始したという先行研究の指摘と同様のことが

IFEL でも起こっていたといえる。IFEL 参加者たちが民主主義的な講習(研究)方法としてワークショップを体験し、肯定していたにも関わらず、主体的に参加し話し合ったり子どもたちの身近な環境から体験的に学んだりするような道德教育が提案されていないことは残念である。

第 3 の修身科復活問題に関しては、「序」において少し触れられているのみで、明確な主張はみられなかった。少なくとも第 5-6 期 IFEL 教育原理講座においては、あまり議論にならなかったのである。

第 4 の道德教育と社会科との関係についてもあまり触れられていない。教育方法として挙げた 8 項目中の 1 項目として「全教師全科目が之に関係しながらも、社会科並びにその教師は学科の性質上取分け重要な役割をもつことは当然である」⁽¹⁵⁾としているものの、これ以上の言及はない。文部省の方針として決まっているためこの内容を取り入れたのみで、IFEL の主体的な議論や主張はなかったであろう。

この 2 点、すなわち修身科復活問題や道德と社会科との関係について、明確に議論や主張が展開されていないことは IFEL 教育原理講座における道德教育改革構想の限界であるといえる。当時の論争的、喫緊の課題に IFEL が積極的な主張を示せなかったことが、第 1 として指摘した、米国からの影響やその受容が IFEL 内に留まった要因であるといえよう。また、これまで IFEL が戦後改革期の道德教育の文脈で事例として扱われなかった要因でもあると考えられる。

3. 第 5 期 教育指導講座における道德教育研究

第 5 期 IFEL 教育指導講座は、1950 年 9 月 18 日から 12 月 9 日までの 12 週間の会期で東京大学において開かれた⁽¹⁶⁾。米人講師はロサンゼルス市教育局のウッズ(Woods Elizabeth)⁽¹⁷⁾、日本

側主任講師は東京大学助教授であった澤田慶輔、参加人数は 20 名であった⁽¹⁸⁾。

その研究成果は、研究収録「教育指導」に収められている⁽¹⁹⁾。この研究収録の表紙には、タイトルの「教育指導」とともに英訳の Pupil Guidance も付されている。また、研究収録をみると、ガイダンス理論と実践についての研究が大半を占めており、ガイダンスの考え方に基づいて教育指導を研究する講座であったことが明らかである。ガイダンスは生徒中心主義の指導方法であり、観察や心理学的検査、親との面談や家庭環境の理解などから資料を収集して課題状況をつかみ、援助・指導の方法を構想するものとして捉えられている。具体的な記録の取り方や心理学的検査の方法を研究し紹介しているとともに、実際に子ども事例研究を行って援助・指導した記録も掲載されている。

第 5 期の研究収録は 3 部構成になっており、各部分は、「第一部 大学におけるガイダンス」、「第二部 ガイダンスサービスの促進について」、「第三部 児童を理解するには—理論と実際への手引—」である。

道德教育と深く関係するのは、第二部に「附録 2」⁽²⁰⁾として収録されているロサンゼルス⁽²¹⁾の道德教育「手引書」の邦訳である⁽²⁰⁾。その紹介文によると、これは「1944 年から 1945 年にかけて、ロスアンゼルス市立学校の学校出版物として刊行された道德教育に関する教師、両親及び生徒の手引書」⁽²¹⁾であるという。また、集録理由は「修身教育の問題が日本の朝野をゆすぶっている今日、多くの示唆」⁽²²⁾を得られるためとしている。「手引書」はこの講座の米人講師ウッズから得たものである⁽²³⁾とのことであるが、同時に開催されていた教育原理講座の IFEL において研究されていた「指導書」と同じものである。ただし、教育原理講座の研究収録では、「精神の主要品質 Key Qualities of the spirit」(教育原理講座での訳)、すなわちいわゆ

る徳目の部分を中心として、約 3 ページで引用したものの紹介であったのに対して、この教育指導講座では 32 ページにわたって収録されている。ただし、この研究収録でもすべてを邦訳し収録したわけではなく、「成熟の達成、教師用索引、使用教科書の題名と著者、補充、読物」⁽²⁴⁾などは省略したとのことである。なお、2 つの講座それぞれの訳を見ると訳出の仕方に違いがあるため、同じ「手引書」をそれぞれ邦訳し、それぞれ研究していたことがわかる。

まえがきによると、「手引書」は「ロサンゼルス市の学校の教師、両親及び生徒のため、道德教育を広く各界に発達させるために役立つ手引きとして作られた」⁽²⁵⁾のものであり、学校教育における活用においては、あくまで参考であり、実際の運用は教師に任されている⁽²⁶⁾。教育原理講座でも紹介された通り、徳目にあたる 12 の「精神の主なる性質 Key Qualities of the Spirit」(教育指導講座での訳)の提示がなされているが、それとともに、道德教育を学校教育内のどの時間に行うか、地域社会における学校の役割は何かを提示している。これらの内容は、教育原理講座では訳されず、省略されていた部分である。詳しく見てみよう。

道德教育を学校教育のどの時間に行うかについては、「集会」「集团的儀式」「生徒会と奉仕クラブ」「クラブ」⁽²⁷⁾などが挙げられている。また、「学級内ではいろいろな教科を教えている。その中で道德的精神的価値を強調する機会がある」⁽²⁸⁾として、すべての教科において道德教育が行われるべきであるという考えに立脚して各科目における教育機会について論じている。例えば、「数学」であれば、「正確、几帳面、遵法精神を強調する機会がある」⁽²⁹⁾としている。

地域社会における学校の役割としては「教養中心としての学校」、「社会中心としての学校」、「奉仕中心としての学校」、「人間関係の中心」、「公民

精神中心としての学校]、「信仰の中心」と道徳教育において学校が6つの面でセンターとなるべきとしている⁽³⁰⁾。

これら「手引書」の記述に対して、第5期I F E Lの参加者たちがどのような価値判断を下したか、どの程度受容したかは明らかではない。しかし、終身科復活問題が議論されていた当時において「多くの示唆」を得られるとの立場からの引用であったことを鑑みるとC I Eや米国教育使節団の基本方針であった、すべての教科における道徳教育という考え方を補強する資料として米人講師から紹介され、それを受け入れたものであるといえるだろう。なお、先の教科教育における道徳教育の部分において「社会科」に当たる科目はなく、道徳にあたる科目(授業時間)を特設するような記述もない。文部省の社会科を中心とした道徳教育という方針に対応するような記述は、この「手引書」にもないことが確認できる。

4. 第6期 教育指導講座における道徳教育研究

第6期I F E L教育指導講座は、1951年1月8日から3月31日までの12週間の会期で東京大学において開かれた。米人講師と日本側主任講師は同様に開始され、参加人数は22名であった⁽³¹⁾。

研究収録は3編構成であり、そのうちの第一編が「ガイダンスの基本理念と原理」である。この編は、全56ページであるが、「第一章 民主主義とガイダンス」、「第二章 指導の本質と機能」、「第三章 指導の方法原理」、「第四章 ガイダンスの諸問題—道徳指導に就いて—」で構成されている。ちなみに他の2編の内容は、ガイダンスの計画についてとガイダンスの事例研究であり、引き続きガイダンス理論を中心に研究されたといえる。本稿の主題と特に関係のある第一編、第四章を中心に検討してみよう。第四章は総計12ページである。

さて、はしがきでは、道徳教育の必要性が叫ば

れているという問題認識が提示されているが、それは天野文相の「修身科再設」発言に端を発したのではなく、「現代文明に於ける危機に遭遇した世界的、日本的現象」⁽³²⁾であるという。人々は「民主主義と道徳を両立しがたいものの如き錯覚におち入っている。道徳が旧来の如き非現実的な固定した、高い価値の、外部的な強制であるとの考へに左右されているからである」⁽³³⁾との問題意識を掲げている。その上で「新しき道徳は民主主義と相互補進」でなければならず、「人間に行為の基準を立てる事と、その行為をうながすもの」であるとして、「道徳的精神的価値の形成は、自主性、自発性を基礎としなければならないのであって、決して従来の教授や訓練観では得て望まれない」⁽³⁴⁾としている。その上で、「この章は道徳的、精神的価値の形成とガイダンスとの必然的な結合を道徳教育の方法原理を、道徳指導と考える」⁽³⁵⁾としている。すなわち、旧来の教え込み(強制)の道徳ではなく、子どもたちにとって現実的で自主的、自発的道徳を民主主義の基礎とすること、その際の教育方法として必然的にガイダンスの方法に至るとの認識であるといえる。

さて、本研究収録では、子どもの学びと、教師の教育方法をどのようにとらえているのだろうか。

まず、子どもの学びについては、「新しい訓育観」を、「外面的秩序化より、内面的秩序化へ、方便的訓練より自己目的訓練へ、そして生活による生活に迄の訓練が現代訓練論の特色をなしている」と整理して、より適当な概念は、「教授と訓練を止揚した」、「学習」⁽³⁶⁾であるとする。知識の習得のための教授と、技能の習得や人格の向上を企図した訓練を昇華させた「学習」へと教育観を転換させるべきとの考えであるといえよう。また、「学習」には、「教育者→被教育者、外部→内部の方向の逆転が意味されて」おり、「[生活学習]と云う言葉は、此の様な学習の実質を正当に表現したものである。

即ち[訓育は日常生活そのものの中に自ら成立する成果」⁽³⁷⁾であるとしている。ここに現れている子どもの学習観は、教師中心から子ども中心への転換であり、生活における実際課題に対応する子どもの日常生活において起こる自発的な学びが学習であるという観方であろう。

さらに、続く「学習」の項においては、「[為すことに依って学ぶ](Learning by doing)は、新しい教育の出発点である」として、「受け入れて実行に移す程度及限度内に於いて学習するのである」⁽³⁸⁾としている。随所にデューイを中心とした米国の文献の引用がみられ、米国(米人講師から)の新教育の経験主義教育思想の影響が大きいことが明らかである。

次に、教師の教育方法については「外部から、知識的に、強制注入しても真の成長発達」はないので、「個性尊重の民主教育に於いては意図的再構成は間接的であることを要件」とした「援助指導」によるものであるとしている⁽³⁹⁾。「指導」とは、「(1)個人に (2)指導助言(counsel)を(一賢明な選択を為す為)(3)危機に際してなすことである。その指導助言が本質をなすのであって、一層詳しくは暗示する(to indicate)、指摘する(to point out)、やり方を示す(to show the way)ことである」としている⁽⁴⁰⁾。ここに、ガイダンスの考え方をういた道徳指導観が示されている。さらに道徳指導の方法として、「第1に先ず人格尊重の民主教育は主体(子供)の観察理解から始まらねばならない」、「第2に之等を態度化、習慣化しなければならない」、「第3にこれを可能たらしめるには、(1)学校自体を生活の場たらしめ、(2)学習指導の方法を活動中心に改め、(3)教科の内容を社会関係の理解に適せしめ、(4)生活指導の体勢を整えなければならない」⁽⁴¹⁾としている。以上のことから、教師の道徳教育方法は、ガイダンスの考え方をういて、子どもたちを観察することで課題状況にあ

る子どもを見極め、その個人に対して道徳的指導をするものであり、それは学校生活全体において社会とつながりをもった学習内容を組織し、活動的に学ぶことによって達成されとの考えであるといえる。すなわち、授業というよりは、生活における課題状況に応じて道徳教育を行うという考えに基づいているといえる。

さて、この研究収録の「むすび」には、「真に品性や人格の形成が行われるのは、最も広い意味の[生活学習の指導]である。道徳指導が全教科を通じて、行動を通して、事態を通して、自己表現に依ってなどと云われるのは、この意味に外ならない。教科としての修身科が真の品性形成に意味ないと云われるのもこの立場からである」⁽⁴²⁾とし、これまでの修身科教育に対する反省にも言及しながら、本研究収録の道徳教育研究が行われたことが伺える。

以上のことから、第6期I F E Lでは、新しい道徳教育方法が模索されていたことが明らかになった。しかし、そのベースとなっているのはガイダンス理論である。すなわち、道徳教育の授業や、他の授業において道徳をどのように教育していくかというよりは、生徒指導上の課題が生じた際の道徳指導について研究していたといえる。研究収録の「むすび」にも、「本来職業指導(vocational guidance)から出たガイダンス(guidance)と云う言葉を、対象的に教育全般に迄及ぼすのは越権であるかも知れない」⁽⁴³⁾と記述されている通り、これは道徳教育のためのガイダンスの研究ではなく、ガイダンスの考え方による生活指導の道徳教育への応用の研究であるといえる。その際、確かに修身科にも言及しており、全体に戦前の反省や教育観の転換は通底しているものの、修身科に的を絞った反省や道徳の授業を特設しどのように授業を展開していくかのような論は見られない。この根本的な立脚基盤の不在が、道徳教育方法改革へ

の提言としての限界である。

5. 4つの問いに対する考察

前節までで明らかになったことから、先行研究を整理した際に具体的に立てた問いに対してどのような知見を加えることができるだろうか。

第1のIFELにおける米国からの影響と参加者たちの受容については、デューイを中心とした米国の新教育からの強い影響をみることができた。CIEからの影響はほとんどなかった道德教育改革という先行研究に、IFEL教育指導講座においては、教育理念、特にガイダンスの考え方による米国からの影響が大きかったという知見を加えることができる。

第2の戦前の道德教育方法をどのように省察し、どのような教育方法を提案しているかについては、戦前の教育からの転換として、道德の授業に限定しない形で、外面的に秩序づけるのではない「内面的秩序化」や、学習者中心主義への転換、教授・訓練を昇華させ、子どもたちの日常に近接させた「学習」などによる道德教育への転換を構想していた。デューイを引用しながらの新教育論は詳しく研究されているといえる。ただ、その立脚基盤としての戦前の反省は、詳しいとは言えない。新教育の理念的な研究はなされていたが、それは教育全般に当てはまる理念の転換と、ガイダンスの理論に基づいて課題状況にある子どもへの道德的指導であり、授業を中心とした道德教育の改革について具体的な方法論を提示するには至っていない。

第3の修身科復活問題に関しては、「はしがき」において天野文相の「修身科再設」発言に端を発したわけではなく、必要な研究であるとしているのみで、このIFELでもあまり議論にならなかったといえる。

第4の道德教育と社会科との関係についての言及は見られなかった。先行研究はCIEと文科省

の「温度差」を指摘していた。本IFELの立場は、どちらかといえば全教育活動における道德教育であり、CIEの考え方に近いといえよう。しかし、特に第6期IFEL教育指導講座は、授業における道德指導ではなく、子どもの課題状況に応じたの道德指導を志向していたという意味では、その「温度」とは別の機会における道德教育を研究していたともいえる。

この第3、第4の2点については、このIFELが、道德教育を研究するIFELではなく、ガイダンスを研究する中での「諸問題」としての道德教育研究であったことに関係しているだろう。すなわち、道德教育研究はガイダンス研究の副次的なものに過ぎなかったのである。

当時の論争的、喫緊の課題にIFELが積極的な主張を示せなかったことは、この研究収録の道德教育改革の提言としての限界である。

6. おわりにー総合考察ー

本稿の主題は第5-6期IFELにおける道德教育方法改革の構想を明らかにすることであり、これまで道德教育史の分野でほとんど扱われてこなかったIFELにおける教育指導講座の研究収録を史料に、当時IFEL内でどのような議論が行われ、研究成果が提出されたのかを検討してきた。また、筆者は別稿において、第5-6期IFEL教育原理講座における道德教育改革構想を検討した。本稿と別稿の知見を総合すると、4つの問いに対してどのように考察することができるだろうか。

第1のIFELにおける米国からの影響と参加者たちの受容については、教育原理講座では、ロサンゼルス「手引書」の全面的ともいえる受容が見られた。また教育指導講座ではデューイを中心とした米国の新教育からの強い影響をみることができた。第5-6期IFELは、開催の主導権が日本側に移された会期ではあったものの、内容の面で

は米国と米人講師の影響が極めて強かったことが明らかである。

第2の戦前の道德教育方法をどのように省察し、どのような教育方法を提案しているかについては、先行研究が示すように、IFELにおいても戦前の道德教育方法への省察は直接的にはみられなかった。ガイダンスの方法自体が、子ども中心主義的・経験主義的方法論であり、教え込みから脱する指導法であるとはいえるが、道德の授業の改善方策ではないため、道德教育方法の改革提言としては限界があった。

第3の修身科復活問題に関しては、第4の道德教育と社会科との関係についての言及は、教育原理講座・教育指導講座、双方においてほとんど見られなかった。

以上のことから、第5-6期IFELにおける道德教育研究は、米国や米人講師の影響を大きく受け、学んだことについて研究しているものの、修身科復活問題や社会科を中心とした道德教育に対しては正面から取り上げてはおらず、具体的な改革に対して有効な議論を提供できていない。道德教育方法については、全般的な教育理念についての改革提言はあるものの、修身科の教育方法への直接的省察や道德教育、特に授業実践の具体的な方法にまで踏み込んだ研究はなされていない。授業における道德教育の議論が行われなかったことがIFELにおける道德教育方法改革研究の限界であるといえる。

本稿では、紙幅の都合もあり、特に道德教育方法に焦点を当てて検討したため、道德の価値内容をどう考えるか等は十分に検討できなかった。また、IFELに関しては、CIEがどのように関与し、どのように評価していたかも考慮に入れる必要があるため、CIE文書の開拓をさらに進め、研究に含めることは今後の課題としたい。

なお、前述の通り、道德教育のIFELは全会

期を通して開かれていないが、第7-8期IFELにおいては社会科教育講座が開かれている。IFELにおける道德教育改革構想をさらに明らかにするためには、この講座についても検討する必要がある。このことも今後の課題としたい。

注

- (1) 文部省「IFEL小史」1953, p.20. (高橋寛人編『占領期教育指導者講習基本資料集成』第Ⅱ巻 すすざわ書店, 1999. に所収)
- (2) 高橋寛人「IFELと本書収録資料について」『占領期教育指導者講習基本資料集成』第Ⅰ巻 すすざわ書店, 1999, pp.9-40.
- (3) 同上.
- (4) 高橋寛人「CIEの戦後日本教育民主化政策におけるIFELの位置と機能」『研究収録』東北大学教育学部教育学行政学・学校管理・教育内容研究室, 15, 1984, pp.1-21.
- (5) 日浦儀一郎「IFEL(教育長等講習)を終えて」『初等教育資料』3, 1950, pp.26-28. など
- (6) 高橋寛人「占領下日本における教師教育改革と教育学教員再教育」『横浜市立大学論叢 人文科学系列』45(2), 1994, pp.113-138.
- (7) 万羽晴夫「二 戦後の道德教育」藤田昌士『道德と教育』講座日本の学力11巻, 日本標準, 1979, pp.58-83.
- (8) 貝塚茂樹『戦後教育改革と道德教育問題』日本図書センター, 2001, pp.387-389.
- (9) 同上, pp.394-402.
- (10) 貝塚茂樹「道德教育」明星大学戦後教育史研究センター『戦後教育改革通史』明星大学出版部, 1993, pp.197-214.
- (11) 前掲, 貝塚(8), pp.402-404.
- (12) 荒木寿友「道德教育の変遷―「道德的価値」をどう扱ってきたか―」田中耕治編著『戦後日本

教育方法論史』 ミネルヴァ書房，2017, pp.181-200.

⁽¹³⁾ 後藤正矢「戦後改革期 I F E Lにおける道徳教育方法改革構想 - 教育原理講座の研究収録に焦点をあてて -」東京未来大学研究紀要，2017. (印刷中，ページ未定)

⁽¹⁴⁾ 昭和二十五年度教育指導者講習会編『教育原理』1951, p.275.

⁽¹⁵⁾ 同上文献，p.277.

⁽¹⁶⁾ 「昭和 25 年度 教育指導者講習要綱」pp.4-5.

⁽¹⁷⁾ 前掲「 I F E L小史」p.36.

⁽¹⁸⁾ 「昭和 25 年度教育指導者講習修了者名簿」教育指導者講習連絡室，pp.11-12, pp.50-51. (高橋寛人『占領期 教育指導者講習基本資料集成』第Ⅲ巻，すずさわ書店，1999. に所収)

⁽¹⁹⁾ 昭和 25 年度教育指導者講習会編「第五回 教育指導者講習研究収録Ⅷ (1) 教育指導」1951. 昭和 25 年度教育指導者講習会編「第六回 教育指導者講習研究収録Ⅷ (2) 教育指導」1951.

⁽²⁰⁾ 翻訳前の原典を発掘して翻訳自体も確認するべきであるとも言えるが、本稿では、当時の IFEL 参加者がこの「手引書」をどのように理解し、紹介していたかを中心としているため、研究収録に邦訳された「手引書」を引用し、検討する。なお、第 5-6 期 IFEL 教育指導講座では、本書を「手引書」としているため本稿では手引書とするが、教育原理講座では、本書を「指導書」としているため前掲 (13) の別稿では、「指導書」を用いた。ちなみに、原書のタイトルは Moral and Spiritual Values in Education である。

⁽²¹⁾ 前掲 (19)「第五回 教育指導者講習研究収録Ⅷ (1) 教育指導」p.136.

⁽²²⁾ 同上 .

⁽²³⁾ 同上 .

⁽²⁴⁾ 同上，p.138.

⁽²⁵⁾ 同上，p.139.

⁽²⁶⁾ 同上，p.140.

⁽²⁷⁾ 同上，p.144-145.

⁽²⁸⁾ 同上，p.151.

⁽²⁹⁾ 同上 .

⁽³⁰⁾ 同上，pp.149-151.

⁽³¹⁾ 前掲 (17)(18)

⁽³²⁾ 前掲 (19)「第六回 教育指導者講習研究収録 Ⅷ (2) 教育指導」p.45.

⁽³³⁾ 同上 .

⁽³⁴⁾ 同上，pp.45-46.

⁽³⁵⁾ 同上，p.46.

⁽³⁶⁾ 同上 .

⁽³⁷⁾ 同上，pp.46-47. なお、「訓育」のあとに「 」が必要と思われるが、原文のママである。

⁽³⁸⁾ 同上，p.47.

⁽³⁹⁾ 同上，pp.54-55.

⁽⁴⁰⁾ 同上，p.55.

⁽⁴¹⁾ 同上，p.56.

⁽⁴²⁾ 同上，p.57.

⁽⁴³⁾ 同上 .